IUFM DE BOURGOGNE

Professeur certifié

LA REMEDIATION FACE A L'HETEROGENEITE

GAY GREGORY

DISCIPLINE : ANGLAIS

DIRECTEUR DE MEMOIRE : F. FAIVRE

ANNEE 2004-2005

N° DE DOSSIER : 0370993D

SOMMAIRE

INTRODUCTION 2

I. LES DIFFERENTS PROFILS D'ELEVES 3

- *Les différences sur le plan cognitif* 3
- *Les différences sur le plan sociologique* 6
- *Les différences sur le plan relationnel* 7

II. UNE REPONSE POSSIBLE A L'HETEROGENEITE : LA REMEDIATION 10

- *Définition : remédiation* 10
- *La remédiation : destinée à quel 'public' ?* 12

III. CAS PRATIQUES ET CONCRETS DE REMEDIATION 15

1) Remédier aux problèmes d'ordre cognitifs 15

- *Fiches bilan ou d'autocorrection* 15
- *Le tutorat* 18
- *L'individualisation* 20

2) Remédier aux problèmes d'ordre sociologique 23

3) Remédier aux problèmes d'ordre relationnel 24

IV. LES LIMITES DE LA REMEDIATION 28

1) Fiches bilan ou d'autocorrection 28

2) Le tutorat 28

3) L'individualisation 30

CONCLUSION 31

BIBLIOGRAPHIE 32

ANNEXES 33

INTRODUCTION

Tout groupe est par nature hétérogène et le groupe-classe n'échappe pas à ce constat. Depuis bien longtemps et plus particulièrement depuis la création du collège unique mis en place en 1975 par la loi Haby, les élèves dits « forts », « faibles », voire même ceux présentant un handicap (dyslexie ou autres) se côtoient dans les mêmes classes. Pour prendre en compte ces différences, l'enseignant doit essayer d'appréhender les causes de cette hétérogénéité. Ainsi, il pourra mettre en place un système de remédiation basé sur les besoins des élèves, ce qui permettra de remotiver ceux qui présentent des difficultés et de réduire les écarts de niveaux à un minimum .

Concept polysémique, l'hétérogénéité renvoie à plusieurs réalités. Mais quels sont les critères qui participent à l'hétérogénéité ? Y-a-t-il une réponse à l'hétérogénéité, comment faire pour gérer la diversité ? Dans quels cas une remédiation se révélera utile ? Y'a-t-il un profil type d'élève sujet à une remédiation ? En bref, quelle forme devra prendre la remédiation pour répondre aux problèmes engendrés par l'hétérogénéité ? C'est dans ce but que je vais dans un premier lieu tenter de déterminer les origines de l'hétérogénéité afin de définir des stratégies de remédiation adaptées aux différents profils d'élèves.

I. LES DIFFERENTS PROFILS D'ELEVES

Afin d'apporter une remédiation efficace, il faut tout d'abord être en mesure de définir les différents profils d'élèves afin de mieux les cerner. En effet, comme je l'ai dit précédemment, le groupe classe forme une entité unique mais qui est constituée d'éléments hétéroclites. Selon Philippe Meirieu[1], tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et ceci à cause de divers facteurs d'ordres cognitifs, sociologiques mais aussi relationnels.

- *Les différences sur le plan cognitif*

Tout d'abord, inspirons-nous des recherches d'Antoine de la Garanderie qui définit plusieurs types de « profils pédagogiques » dans son ouvrage lui-même intitulé *Profils pédagogiques*[2]. Pour cerner les différents profils d'élèves, le professeur se devra d'être observateur lors de ses cours mais il devra également savoir sortir du cadre scolaire pour établir un diagnostic qui soit le plus juste possible.

Chaque élève réagit de manière différente aux outils utilisés par le professeur. Par ailleurs, l'un peut nécessiter un plus grand guidage qu'un autre ou demander plus de temps pour exécuter une tâche, ceci reflétant différents rythmes d'apprentissage. Les élèves présentent des différences notables à tout point de vue ; il est donc difficile d'apporter un traitement homogène à l'hétérogénéité des élèves.

Antoine de la Garanderie distingue des êtres à l'intelligence essentiellement visuelle qui ont besoin d'images et autres schémas pour s'approprier un savoir, et des autres, par contre, qui sont plutôt dits 'auditifs' et qui exigent le passage par la parole. Je dirais à ce sujet qu'il ne faut pas s'enfermer dans une conception trop bipolaire et que de toute manière ces deux stratégies de perception et de traitement des informations sont souvent combinées. Il faut donc

[1] Philippe MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi*, ESF Editeur (1985), p.114.
[2] A. de la GARANDERIE, *les profils pédagogiques*, Le Centurion, Paris, 1980

éviter de faire une distinction trop nette entre « l'auditif » et « le visuel », comme si un élève ne pouvait saisir et traiter une information que par le seul canal auditif ou le seul canal visuel. La solution la plus appropriée pour satisfaire tout le monde serait de varier au maximum les supports pour faire en sorte que chaque type d'intelligence soit sollicité.

Les élèves nécessitent un guidage, « un scénario pédagogique » à des degrés différents. En effet, certains ne pourraient pas concevoir un apprentissage sans que « *leur activité intellectuelle [soit] encadrée voire dirigée*[3] » et puis d'autres en revanche seront davantage autonomes et indépendants. « *Or, si l'on examine les situations d'apprentissage selon le degré de guidage qu'elles comportent, il est incontestable que, malgré son apparence directive, la situation impositive collective est très peu guidée*[4].» Il est vrai que les consignes que j'énonce en classe demeurent assez magistrales et prennent souvent la forme d'un message oral alors que beaucoup d'élèves peinent à cerner toutes les nuances des consignes, surtout quand ces dernières sont données dans la langue étrangère. Une élève me demande d'ailleurs souvent d'écrire les consignes au tableau, même si les directives de la tâche à effectuer sont claires. Elle me dit que cela permet de la rassurer étant donné qu'elle n'est jamais sûre d'elle. Je ne manque pas aussi de trouver maintes reformulations pour les distraits ou les plus lents qui sont toujours à la traîne et qui ne comprennent pas toujours ce qu'il faut faire. D'autres élèves vont souvent faire appel à moi pour un problème d'ordre individuel qu'il ne veulent pas forcément dévoiler devant toute la classe, de peur de paraître ridicule. C'est le cas de deux de mes élèves dyslexiques qui peinent à « couper le cordon » : mais je ne peux pas toujours répondre à leurs attentes, le groupe-classe restant prioritaire. Il apparaît donc difficile d'accorder plus de temps aux élèves qui nécessitent un guidage plus conséquent. L'enseignant devra ainsi trouver le juste milieu pour ne pas trop 'materner' ceux qui ont déjà une certaine autonomie et satisfaire les besoins de ceux qui demandent un cadre assez strict.

[3] Philippe MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi*, ESF Editeur (1985), p.115.
[4] Philippe MEIRIEU, Ibid, p.116

Par ailleurs, il ne faut pas omettre les différences entre les rythmes d'apprentissage. Ces différences sont détectables lors de simples contrôles de connaissances de début de cours. D'un élève à l'autre, il est facile de s'apercevoir que les élèves n'en sont pas au même point dans leur apprentissage. Peut-être que l'élève le plus faible réclamera une semaine de plus pour conceptualiser une notion qui n'a visiblement pas été encore assimilée. J'essaie d'ailleurs d'interroger, lors de la phase de contrôle des connaissances, un élève assez faible pour que les autres puissent mieux rebondir et pour permettre une inter-correction. C'est une phase du cours que les élèves aiment bien car, eux aussi, participent à la correction de la langue ; le professeur partage alors son rôle d'évaluateur, au plus grand bonheur des apprenants.

En dernier lieu, j'aurais voulu évoquer un profil d'élève un peu particulier. Mes deux classes de cinquième comportant plusieurs élèves diagnostiqués dyslexiques, je me suis vite rendu compte que la barrière de la langue n'était pas la seule difficulté à laquelle les élèves de cette 'catégorie' étaient confrontés. Ceux-ci présentent des difficultés non seulement de lecture mais aussi de perception des sons. La lecture d'une consigne, même dans la langue maternelle, devient une tâche insurmontable sous le poids du regard des autres élèves (dits 'normaux') et d'éventuels ricanements ou railleries.

Pour faire un petit aparté, j'introduirai ici l'importance de la communication entre professeurs, ce qui m'aurait évité de mettre un élève dyslexique dans l'embarras alors que je lui avais demandé de lire une consigne… Lors du premier conseil de professeurs, le professeur principal semblait avoir omis ce 'petit' détail… Tout ceci pour souligner l'importance de la médiation entre professeurs, infirmières, assistantes sociales et autres CPE pour pouvoir identifier au mieux le profil d'un élève.

Les dyslexiques ont une conscience phonologique très faible qui les met en échec dans la segmentation d'un mot en unités phonologiques. Ce qu'ils perçoivent – pour certains d'entre eux – est un flux sonore continu dont ils peinent à tirer un sens. Pour reprendre les mots d'un élève : '*C'est de la bouillie, je n'y comprend rien !*' Ayant une mémoire active de travail insuffisante, '*les enfants*

dyslexiques auraient plus de difficultés que les autres à maintenir en mémoire l'information phonologique et à traiter simultanément les autres indices.'[5] En d'autres termes, l'élève présentant des troubles de dyslexie aurait du mal à faire le tri dans l'abondance des données visuelles et auditives qu'il perçoit.

- *Les différences sur le plan sociologique*

Les élèves sont sur le plan sociologique[6] considérablement hétérogènes. Selon Philippe Meirieu, la scolarité obligatoire aurait joué un rôle déterminant. De même, le choix des outils utilisés par le professeur pour transmettre un savoir n'est pas anodin :

> « *On ne saurait trop le souligner, aucune méthode pédagogique n'est socialement neutre et le choix de l'outil comme celui de la situation tracent dans la classe des frontières invisibles et déterminent, pour une part, la réussite des apprentissages.* »[7]

Il en va de même avec les supports utilisés pour les évaluations – un élève qui 'baigne dans la culture' dans son environnement familial et qui a des centaines d'ouvrages à disposition sera sûrement plus à l'aise face à un travail d'expression écrite qu'un élève qui provient d'une famille où les actes d'écriture et de lecture demeurent tout à fait exceptionnels. Ce dernier profil d'élève (s'il a effectué un réel apprentissage) pourrait très bien s'en sortir si le professeur ne soumettait à ses élèves non pas un travail de rédaction mais un questionnaire à choix multiples qui serait peut être moins discriminant.

De plus, là où certains élèves auront la possibilité de rédiger un devoir sur ordinateur, d'autres ne seront livrés qu'à leur seule écriture. Pour illustrer ce point, j'avais demandé à mes élèves de rédiger une biographie sur une personnalité britannique ou américaine. La première question posée a été : « *Monsieur, on peut*

[5] Source : http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_habib/entree.html
[6] La ***sociologie*** désigne les phénomènes sociaux humains, au sein d'une société donnée. (www.webencyclo.com)
[7] Philippe MEIRIEU, Ibid, p.116.

le faire à l'ordinateur ? ». J'ai donné mon accord sans vraiment me soucier si tout le monde disposait d'un ordinateur chez lui et sans vraiment savoir que cela pouvait poser des problèmes au niveau de la notation des travaux, étant donné que j'avais dit que j'accorderais de l'importance au soin et à la présentation. Il est vrai qu'une feuille manuscrite, même composée de la plus belle des écritures, va difficilement être plus soignée et plus propre qu'une production, mise en page automatiquement par un traitement de texte puissant, à laquelle on pourra intégrer de superbes illustrations en couleurs. J'ai donc dû modifier quelque peu le barème et faire abstraction de tous les facteurs mentionnés précédemment pour être le plus juste possible dans la notation.

- *Les différences sur le plan relationnel*

Il va sans dire que chaque élève a une expérience qui lui est propre. Chacun d'entre eux a dû traverser une enfance plus ou moins difficile, avec pour certains des éléments traumatisants tels la perte d'un proche ou des relations familiales délicates. Il faut que l'enseignant prenne toutes ces données en considération pour adapter au mieux son enseignement à ce type de public. La médiation entre tous les personnels d'un établissement n'est pas à négliger dans ce cas précis car de précieuses informations concernant le vécu de certains élèves peuvent permettre d'éviter de faire des remarques blessantes, même si celles-ci peuvent sembler insignifiantes à première vue. J'ai d'ailleurs un cas d'élève qui a été traumatisé par la vision horrible de son appartement qui brûle avec sa mère enfermée à l'intérieur. Ce dernier présente d'ailleurs des troubles psychologiques certains malgré un suivi régulier. Un autre doit rendre régulièrement visite à sa mère qui est gravement touchée par le cancer, ce qui le perturbe énormément dans son travail, surtout lorsqu'il est de retour chez lui et ne pense plus qu'aux problèmes qui touchent sa famille. Ce type d'élève, ayant subi un traumatisme, doit être considéré avec une certaine indulgence, surtout lorsqu'il s'agit de travail non fait ou d'une leçon apprise plus qu'approximativement. Mieux vaut attendre de

demander des explications en fin d'heure plutôt que de demander des comptes devant tous ses camarades, ce qui pourrait l'offenser et le mettre dans une situation inconfortable.

Les difficultés manifestées par un enfant peuvent découler d'un sentiment de mal-être dans la classe. Les relations entre jeunes adolescents sont parfois difficiles et un élève peut très vite se situer en marge du groupe classe, ce dernier n'y trouvant pas sa place. L'élève peut alors se sentir en décalage par rapport aux autres et se renfermer sur lui-même aux dépends de son travail en cours et à la maison. Une de mes élèves peine d'ailleurs à s'intégrer à la classe. Elle est devenue le souffre-douleur des « meneurs » du groupe qui ne manquent pas de la ridiculiser dès que l'occasion se présente. Cette jeune adolescente a de graves problèmes familiaux et n'est pas toujours en grande forme en classe. Elle est souvent sujette à des maux de tête insupportables qui l'obligent à quitter la classe pour se rendre à l'infirmerie. Certains élèves la traitent alors de « mytho, menteuse » ; pour eux, c'est de la comédie pure, un moyen d'éviter de suivre les cours. J'ai parlé de nombreuses fois avec cette élève qui m'a avoué qu'elle allait tous les jours au collège à reculons, ne sachant jamais à quoi s'attendre. Ses efforts en cours sont très irréguliers, mais elle essaie de participer de plus en plus pour s'affirmer et clamer haut et fort son identité. Il est vrai qu'en début d'année la peur l'inhibait, mais elle semble s'être ressaisie et a pu ainsi reprendre le dessus.

Il faut également prendre en compte tous les « facteurs physiques » auxquels les élèves sont très sensibles. Le sexe, l'âge, la tenue vestimentaire, l'assurance du professeur vont être autant d'éléments parmi d'autres qui vont avoir une incidence sur la réponse du public à qui l'on propose un enseignement. N'ayant que quelques mois dans le métier d'enseignant, plusieurs élèves n'ont pas perdu de temps en début d'année pour rebondir sur mon jeune âge. Pour certains, c'était une chance d'avoir un jeune professeur, « *du sang neuf* » pour reprendre les mots d'une élève, car la communication s'en trouvait alors facilitée. Il est fréquent que des élèves restent à la fin du cours pour demander d'expliciter quelque chose ou simplement pour discuter de problèmes divers et variés.

Quelques uns ont tenu à me faire part de leur situation familiale difficile ; d'autres me parlent de leurs vacances, de leurs passe-temps favoris…

Aussi, « *un désir de ressembler à un professeur, d'obtenir son estime* »[8] peut engendrer des attitudes pour le peu exubérantes dans le seul but d'attirer l'attention. L'objectif de l'enseignant sera, dans ce cas précis, de canaliser cette énergie pour qu'il n'y ait pas de débordements et que l'élève soit alors plus productif dans son travail et non pas dans la salle de cours qu'il utilise comme arène pour se mettre en spectacle.

Par ailleurs, d'autres élèves pourront éprouver un sentiment de rejet mais peut-être non pas envers l'homme ou la femme en tant que tels mais envers ce qu'il ou elle représente – la figure d'autorité au centre d'un système rigide qui est l'école et avec lequel ils n'adhèrent pas. D'autres feront un simple blocage avec la matière pour peu qu'ils aient eu une mauvaise expérience avec un enseignant les années précédentes ou que simplement ils jugent qu'ils ne soient pas faits pour ça… « *J'suis nul en anglais de toute façon !* » Il est dur de convaincre un élève qui se rabaisse (peut-être veut-il se trouver des circonstances atténuantes ?) qu'il a un énorme potentiel mais chaque petit mot d'encouragement et un dialogue ne seront jamais de trop pour déclencher un jour un miraculeux déclic. C'est ce qui s'est en effet passé avec un de mes élèves qui refusait catégoriquement de travailler en anglais car il détestait l'enseignante qu'il avait eu l'année précédente.

Ainsi, on a pu voir que les différences entre élèves étaient considérables tant sur le plan cognitif, sociologique que relationnel. L'enseignant, pour faire face à cette hétérogénéité devra user des bonnes méthodes pédagogiques en mettant en œuvre des outils et des situations d'apprentissage adaptés.

[8] Philippe MEIRIEU, Ibid, p.119.

II. UNE REPONSE POSSIBLE A L'HETEROGENEITE : LA REMEDIATION

- *Définition :*

Le mot « remédiation » a la même racine que remède qui, dans le domaine des sciences de l'action, est synonyme d'action corrective ou encore de régulation. En pédagogie, la remédiation est un dispositif mis en place par l'enseignant qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative. Le professeur aura recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui pour être efficaces, devront être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement en classe entière: recours à l'image, mise en place de petits groupes de travail, enseignement individualisé, enseignement mutuel (tutorat), exercices supplémentaires, nouveaux documents à étudier, situations différenciées, soutien moral ou encore pédagogie de l'encouragement.

Dans la pédagogie de la maîtrise[9] préconisée par Bloom aux USA dans les années 60, les situations de remédiation sont des moments importants de la formation, car elles permettent de replacer tous les apprenants au même niveau avant de poursuivre de nouveaux apprentissages. Bloom croit en la nécessité d'une pédagogie qui prenne en compte les différences. La remédiation est la troisième étape (et certainement la plus importante) du dispositif de "maîtrise". Deux phases essentielles vont précéder cette étape finale : la dispense d'un enseignement suivi d'une évaluation formative. Le professeur devra faire l'inventaire des difficultés qui vont potentiellement être rencontrées lors d'une séquence d'apprentissage avant même de l'avoir mise en oeuvre. En fin de séquence et suite à une évaluation formative, le professeur devra évaluer les causes et l'ampleur des difficultés puis, il devra prendre des mesures de

[9] Source : http://www.freinet.org/pef/fr/ped-mait.htm

remédiation ciblées. Il est important de souligner que les étapes de remédiation sont généralement conçues comme des adjonctions à un processus d'enseignement qui se déroule avec les moyens conventionnels déjà en vigueur dans le système scolaire et déjà utilisés par l'enseignant.

L’évaluation et les notes semblent être le moyen le plus répandu pour se rendre compte de l’hétérogénéité du groupe classe. Les notes obtenues permettent de constituer une sorte d’échelle de niveaux mais il reste encore à savoir si l’évaluation offre un reflet fidèle des capacités des élèves. En effet, la part de subjectivité qui peut rentrer en compte lors de la correction d’une copie peut être relativement importante : pour témoin je prends les écarts de notes que l’on peut trouver pour une même copie corrigée par deux professeurs différents. De plus, il est vrai que l’évaluation peut léser certains élèves car celle-ci est basée sur des critères d’évaluation généraux alors que des critères individuels seraient préférables pour mieux rendre compte des progrès de chacun. On obtiendrait ainsi un panorama plus précis des capacités de chacun. Ce système tendrait alors à diminuer les écarts entre les élèves, ce qui encouragerait les élèves et ceux qui se croient en difficulté. Cependant, la réalisation de ce type d’évaluation reste une utopie si on prend en compte les effectifs chargés des classes et les difficultés à déterminer les besoins de chaque élève.

L’évaluation formative se révèle cependant être l’un des outils les plus adaptés pour faire un diagnostic des capacités et des savoirs d’un élève. Elle permet à l'apprenant (pour rendre à l’élève son rôle d’acteur dans son propre apprentissage) de prendre de la distance par rapport à ses productions et aussi de prendre conscience des rouages de la réussite. Il s'observe et recense ses ressources et ses manques : il peut se projeter dans l'avenir sans craindre ses productions.

- *La Remédiation : destinée à quel 'public' ?*

L'élève en difficulté scolaire constitue sûrement l'une des principales préoccupations de l'enseignant. C'est lui qui fera sans doute l'objet d'une remédiation. Mais y a-t-il une genèse des difficultés? Est-ce que cette notion est homogène? Nous considérerons qu'un enfant en difficulté n'est pas forcément un enfant qui présente une déficience quelconque, de plus, nous admettrons qu'un enfant handicapé n'est pas systématiquement un enfant en difficulté. Tout ceci pour bien préciser que le champ du handicap est distinct de celui de la difficulté.

Un enfant en difficulté est celui qui présente des lacunes dans ses savoirs, qui manque d'outils indispensables pour construire son savoir (langage, lecture...) et qui ne dispose pas de certaines capacités perceptives (discipline du regard, anticipation, failles dans la phase de mémorisation, attention fuyante…). Les origines desdites difficultés peuvent être multiples comme nous l'avons vu dans la partie précédente sur les différents profils d'élèves. Pour faire une synthèse, on pourrait répertorier les causes qui peuvent être d'ordre cognitif, sociologique, familial ou relationnel. En tout cas, la causalité ne peut pas être unique. Il est même possible que les causes se répondent et s'associent.

Un enfant en difficulté est celui qui ne peut surmonter la ou les difficultés en question. L'enseignant, dans un premier temps, s'attellera essentiellement à déterminer cette difficulté car l'enfant en difficulté prolongée se retrouvera alors dans une phase négative d'apprentissage ; il va stagner, voire même régresser. Il n'apprend plus ou pire désapprend. Cerner un profil d'élève avec les difficultés qu'il peut présenter est loin d'être tâche facile, d'autant plus que pour vaincre les difficultés auxquelles un élève est confronté, l'enseignant devra s'efforcer de suivre le cheminement cognitif de l'élève. S'il n'y parvient pas, l'élève se verra incapable d'intégrer les procédures utilisées par l'enseignant, celles-ci étant trop nouvelles pour lui ou encore floues. L'élève risque alors de recourir à sa propre manière de fonctionner qui se veut peu opérante mais rassurante. Le gain d'apprentissage s'avère donc nul.

Un autre type d'élève en difficulté ne donne pas de sens social aux apprentissages dans lesquels il s'engage. C'est le cas d'un jeune adolescent d'une de mes classes de cinquième avec qui, jusqu'à maintenant, tout dialogue s'est avéré stérile. Les problèmes qui lui sont posés sont trop loin de sa réalité et du monde virtuel qu'il côtoie chaque jour au travers des jeux vidéos et autres émissions de 'télé réalité'. De plus, il n'a pas conscience de ses moyens de réussite. Sa motivation scolaire s'est épuisée et ses mauvaises notes font maintenant partie du paysage, ces dernières n'ayant plus aucune influence sur lui. Il ne perçoit que ce qui n'est pas appris. Son regard est focalisé sur ses échecs. Ses ressources latentes sont submergées, niées par ses difficultés. L'élève en difficulté est très souvent aussi un élève qui a perdu le désir d'apprendre. Sans cette dimension désirante, l'acte d'apprentissage devient mécanique.

Pour que ce désir puisse naître et se développer, l'enseignant doit reconnaître, à l'élève, un espace à investir. L'apprenant devra pouvoir s'aventurer sur une terre inconnue avec confiance, sans crainte que l'erreur soit une faute et avec l'intime conviction que l'aide apportée par l'enseignant sera adaptée à ses besoins. Le professeur devra repérer les intentions et les difficultés de l'élève, faire adhérer l'enfant aux contraintes de la tâche, ajuster la tâche aux possibilités de l'élève et enfin évaluer le travail demandé pour ensuite mettre en place des stratégies de remédiation.

Marcel Postic, dans *L'élève en difficulté, pourquoi, comment l'aider ?* (CRDP d'Alsace) parle de l'élève en difficulté comme étant un enfant qui s'isole : en se retirant ou en étant toujours présent. Cet isolement le mène inexorablement à l'échec. Pour lui, l'enseignant devra briser les carcans qui se sont constitués avec l'habitude : carcan pédagogique, carcan horaire (aucune souplesse dans l'emploi du temps, voire perte de temps pour l'enfant – davantage de temps à attendre qu'à faire), carcan psychologique (rigidité des préjugés, refus de tenter des expériences), carcan programmatique (toutes les notions sont présentées dans l'ordre du manuel).

Par ailleurs, l'élève en difficulté peut être un élève qui n'a plus conscience de ses capacités. Il ne sait plus les solliciter pour les travaux qui lui sont demandés

en classe. Ses repères sont effacés et ses activités ne relèvent plus d'une stratégie, il a perdu pied. L’enseignant devra s'appuyer sur le sujet, recenser ses acquis et ses stratégies, identifier les inhibitions et leurs causes pour lui proposer des situations qui lui permettent d'élaborer son savoir (à chaque enfant sa solution). L’enseignant respectera les stratégies utilisées par l'élève par respect de l'enfant et surtout pour pouvoir comprendre les procédures de résolution. Ce n'est qu'après un temps, qui reste à définir, que d'autres stratégies pourront lui être proposées.

Il faut donc opérer des choix et définir des stratégies. N'est-ce pas là l'essentiel de l’enseignant, du pédagogue et de l'éducateur qui sommeillent en lui: enseigner, c'est faire des choix. Face à l'élève en difficulté, le pédagogue est soumis à un véritable défi : comment va-t-il, comment pourra-t-il intégrer ces difficultés dans sa relation pédagogique ? Son action sera périlleuse, il devra individualiser sans isoler, comprendre sans tout admettre, reconnaître les difficultés ou les lacunes sans fermer les yeux sur ce qui est déjà acquis et espérer que rien n’est jamais perdu.

III. CAS PRATIQUES ET CONCRETS DE REMEDIATION

Comme tout autre enseignant, j'ai été forcé de constater l'hétérogénéité des élèves et j'ai dû faire le tri parmi les réponses pédagogiques pour pallier certains problèmes des élèves, si réponse il y a…

1) Remédier aux problèmes d'ordre cognitif

La remédiation est une phase que l'on pourrait dénommer comme terminale dans la démarche pédagogique d'un professeur. Différentes étapes précèdent l'étape de remédiation avec, dans l'ordre, la définition des objectifs à atteindre, l'identification des prérequis, la mise en place de la séquence d'apprentissage, l'évaluation formative des acquis des élèves en fin de séquence sans perdre de vue les objectifs de départ, l'identification des élèves n'ayant pas acquis un niveau de maîtrise suffisant, et enfin, la remédiation sous forme de fiches d'autocorrection ou de recours à un tiers (système de tutorat) ou de travail individualisé. On peut alors s'apercevoir que la remédiation est le fruit d'un travail de longue haleine et qui constitue, selon moi, une des étapes les plus difficiles à mettre en place.

- *Fiches bilan ou d'autocorrection*

Afin de donner un maximum de repères aux élèves, pour qu'ils puissent eux-mêmes faire le point sur leur niveau d'apprentissage, j'ai instauré un système de « fiche bilan » ou « d'autocorrection »[10]. Les élèves sont alors amenés à réfléchir aux différentes phases de leur apprentissage qui ont précédé l'évaluation formative. C'est alors une vraie remise en question car l'élève devra tenter de trouver la source de ses difficultés, de mettre le doigt sur ses erreurs de parcours.

[10] cf. ANNEXE 1

Il pourra alors se demander pourquoi il a réussi ou non son évaluation. Les questions qu'il sera amené à se poser seront de l'ordre de : Est-ce que j'ai eu du mal à comprendre les consignes ? Est-ce que je les ai lues trop vite ? Est-ce que j'ai manqué de temps ? Est-ce qu'un point du cours était encore flou ? Si oui, lequel ? Ai-je suffisamment travaillé ? Puis, les élèves tireront eux-mêmes leurs conclusions et ils pourront se dire : « *J'ai fait telle erreur, je dois travailler sur…, revenir sur…, être plus attentif en classe, travailler tout court…* » Cette étape de reconnaissance amène naturellement les élèves vers la correction et l'autocorrection. Elle est prolongée par la rédaction des règles de grammaire des points qui ont posé le plus de problèmes, comme par exemple « *un verbe prend toujours un 's' à la troisième personne du singulier au présent simple* » ou « *j'utilise le prétérit pour un événement terminé et daté.* »

Un premier pas vers la remédiation est effectué grâce à ces fiches car les élèves sont amenés à réfléchir sur leurs propres pratiques au cours d'un apprentissage. Ceci ne peut être que bénéfique étant donné que, pour la plupart, les élèves vivent au jour le jour et sont guidés par leurs seuls désirs et aspirations du moment. Le mieux est de faire prendre conscience à l'élève de son mode de fonctionnement mental, par l'évocation et l'introspection, c'est à dire la métacognition. L'intérêt d'une autocorrection est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome. Ce dernier devra, à long terme, pouvoir méditer sur un blocage, une difficulté et même sur une réussite pour ainsi mieux se connaître et essayer de disséquer les étapes de son raisonnement qui l'ont conduit à échouer ou à franchir les obstacles qui se sont présentés à lui.

Ces fiches bilan sont d'une aide précieuse pour moi car celles-ci constituent une mine d'informations qui va me permettre de répondre au mieux aux besoins des élèves, en leur donnant quelques conseils méthodologiques[11] par exemple. Pour reprendre les mots de Jean-Marie Gillig : « *Dis-moi comment tu apprends et je te dirai comment je pourrai t'aider.* »[12] Pour illustrer ce point, je peux prendre l'exemple de l'apprentissage des verbes irréguliers en classe de

[11] cf. ANNEXE 2
[12] Jean-Marie Gillig, *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école,* Hachette Education (2001), p.74.

cinquième. J'ai demandé à quelques élèves de la classe qui avaient eu une note médiocre aux contrôles de verbes irréguliers de me décrire leur manière de procéder pour apprendre ces verbes. Leurs réponses étaient toutes du même ordre : « *Eh ben, je lis les verbes tout fort et puis… si mes parents sont disponibles, je leur demande de me faire réciter.* » Puis, je leur ai demandé de réfléchir à la manière dont j'évaluais cet apprentissage des verbes irréguliers. Pour la majorité, ils m'ont répondu : « *Ben… en fait, il faut écrire les verbes et remplir les trous dans le tableau ou… traduire des phrases*. » Je leur ai ensuite précisé que j'accordais une grande importance à l'orthographe de ces verbes et que je ne demandais pas seulement une transcription phonétique approximative. Ainsi, tous, avec plus ou moins de mal, en sont venus à dire qu'il fallait peut-être écrire les verbes plusieurs fois pour pouvoir 's'imprégner' de leur orthographe et ne pas remplacer une lettre par une autre, ceci altérant le sens. J'ai essayé ainsi de leur démontrer qu'une simple lecture n'était parfois pas suffisante pour fixer l'orthographe d'un mot et que l'écriture pouvait faciliter la construction des savoirs et rendre un apprentissage plus efficace.

Ces fiches d'auto évaluation m'ont également permis de réajuster le contenu de mes cours. En effet, les élèves m'ont fait part de leur lassitude d'exploiter le manuel, qui est à leurs yeux très rébarbatif. J'ai d'abord dû leur expliquer qu'il fallait un minimum rentabiliser l'achat du cahier d'exercices acheté en début d'année, sinon de nombreux parents allaient manifester leur mécontentement. J'essaie, malgré tout, de sortir du manuel le plus possible pour attiser davantage leur curiosité et créer cette envie de « parler anglais ». J'ai ainsi monté une séquence sur les Beatles, Astérix et Obélix, le Titanic, Le Seigneur des Anneaux (*The Lord of the Rings*) ; autant de sujets auxquels les élèves ne sont pas restés insensibles. Un élève, lorsqu'on a débuté la séquence sur Astérix et Obélix, s'est d'ailleurs exclamé : « *C'est super ! On devrait faire ça à chaque cours !* » Ceci est encourageant pour l'enseignant, d'autant plus que l'élève en question était habituellement passif et ne participait presque jamais. Il éprouva alors un désir de s'exprimer qui était amplifié par rapport aux autres cours. D'où

l'importance de toucher les apprenants avec des sujets dont ils ne sont pas trop éloignés pour obtenir une adhésion de tous (ou presque) au projet.

- *Le tutorat*

Une aide méthodologique peut aussi prendre la forme d'un tutorat, le conseil méthodologique s'exerçant entre les élèves eux-mêmes. Le tutorat, sous forme d'aide à l'apprentissage individualisé, peut faire partie intégrante du domaine de la remédiation. L'enseignement mutuel remonterait à l'antiquité et on prête à Confucius cette affirmation : « *On apprend mieux de ses pairs que de ses propres maîtres*. »[13] Le tuteur n'a pas le statut d'enseignant, les tuteurs et les tuteurés sont par conséquent sur un pied d'égalité. La distance qui sépare le tuteur du tuteuré est moindre par rapport à celle qui sépare le professeur de l'élève. L'affectivité joue incontestablement un grand rôle dans toute médiation et le tutorat en est une. Les élèves utilisent entre eux un langage plus accessible, favorisant la communication et la compréhension. Des élèves m'ont dit : « *Mon tuteur comprend mes difficultés* », « *Il utilise des mots simples* », « *On comprend mieux quand c'est un ami ou une amie qui explique…* » La proximité physique et la communication non verbale entre les élèves et leur tuteur semblent jouer un rôle important dans les apprentissages.

L'élève-tuteur se place en tant que facilitateur d'apprentissage qui va proposer une aide, si peu technique soit-elle, qui peut permettre de lever certains blocages, d'apporter un éclairage nouveau sur un problème. Il en résulte que les tuteurés apprennent mieux et obtiennent un gain d'apprentissage.

J'ai ainsi mis en place un système de tutorat entre pairs, les élèves se concertant en dehors des heures de cours, la classe ne disposant pas d'heure réservée à un enseignement en groupes. Les binômes ont alors la possibilité de se réunir dans une salle de permanence, au CDI ou à leur propre domicile en vue d'un contrôle, par exemple, mais pas seulement. Ils travaillent alors selon les

[13] Jean-Marie Gillig, Ibid, p.85.

directives promulguées et suivent un programme de révision. Tuteurs et tuteurés devront revoir les fiches de grammaire, les fiches notionnelles-fonctionnelles ainsi que le vocabulaire qui feront l'objet d'une évaluation. Les tâches données aux deux élèves suivent souvent le schéma : exercice(s) mécanique(s) de transformation ou traduction suivi d'une partie plus libre d'expression. Pour réviser et manipuler le comparatif de supériorité, j'ai proposé une activité qui touchait les élèves de près : il était question de comparer deux stars de la chanson américaines (Britney Spears et Jenifer Lopez)[14]. Les consignes étant en anglais, le tuteur avait pour tâche première de les expliciter si un problème de compréhension demeurait. Puis, tuteur et tuteuré devaient jouer le rôle du jury qui allait donner des arguments en faveur d'une chanteuse ou de l'autre. Ce type d'activité s'est avéré être un succès, la plupart des élèves m'ayant dit : « *C'est bien parce qu'on avait envie de donner notre avis, c'est moins chiant qu'un exercice où on ne dit pas ce qu'on veut*. »

Aussi, j'essaie de solliciter à la fois tuteur et tuteuré – tous deux doivent demeurer actifs pour éviter un sentiment de lassitude. Ainsi, les jeux de rôles (role plays) semblent bien adaptés pour maintenir l'attention des élèves. Pour revoir les différentes formules de « suggestion » (How about + V-ING ; Let's + BV ; Why don't we + BV), je leur ai soumis plusieurs situations[15] dans lesquelles ils allaient être conduits à employer les structures mentionnées précédemment. Pour vérifier le travail effectué, les élèves concernés viennent me voir à la fin d'un cours pour que l'on fasse le point sur le déroulement de l'activité proposée et sur leurs productions. C'est aussi un moment où des questions peuvent être posées si un problème persiste ou si un fait de langue nécessite une explicitation.

Le tuteur est chargé d'une mission : il est tenu d'apporter l'aide nécessaire à l'élève tuteuré qui dispose alors d'une ressource. Une élève m'a fait part de l'utilité de ce système car ses parents ne l'aident jamais dans ces devoirs. Il est vrai qu'à deux le travail lui semble moins pénible et du coup, elle passe plus de

[14] cf. ANNEXE 3
[15] cf. ANNEXE 4

temps à apprendre. Aussi, elle est amenée à approfondir davantage ses révisions et « *comprend mieux* » (pour reprendre les mots de l'élève en question).

La remédiation ne doit pas profiter qu'aux plus faibles. Les élèves en moindre difficulté doivent aussi y trouver leur compte. Le système de tutorat semble être bénéfique pour les deux partis. Les élèves qui tentent d'apporter leurs propres explications sont amenés à réfléchir à des questions qu'ils ne s'étaient pas forcément posées. D'un point de vue conceptuel, le tutorat s'avère donc être très bénéfique, les élèves s'interrogeant sur des points qui peuvent paraître épineux. L'élève rentre directement dans la mécanique de la langue, et se bat avec ses rouages plus ou moins bien graissés. Le tutorat s'avère être un atout important pour la réussite scolaire. On ne peut alors constater que des modifications dans le rapport au savoir chez les tuteurés et en même temps un gain évident dans la maîtrise des compétences chez les tuteurs. Il faut cependant préciser que le tutorat n'est pas forcément construit sur l'aide des élèves les plus forts aux faibles mais sur l'entraide entre tous, dans des situations où la coopération est de mise. L'enseignant ne devra pas manquer de soutenir et valoriser les élèves qui se prêtent au jeu et qui y mettent de la bonne volonté.

Le tutorat peut aussi s'organiser dans le cadre habituel de la classe. S'effectue alors un apprentissage par la coopération et l'entraide : les élèves les plus rapides, lors d'un travail en autonomie, peuvent aider ceux qui butent sur certains obstacles ; d'autres peuvent reformuler les consignes de l'enseignant si la tâche à effectuer n'a pas été comprise ; dans le cadre d'un travail individuel, un élève pourra expliquer son raisonnement, sa démarche à celui ou celle qui éprouve des difficultés.

- *L'individualisation :*

> « *L'une des plus importantes constatations que l'on ait faites de nos jours en matière d'éducation est que le chef de l'instruction réside dans son individualisation, la méthode*

d'acquisition du savoir s'adaptant à chaque individu, à son langage, à sa personnalité. En somme, il faudrait donner à chaque enfant un maître. »[16]

Cette citation de Gartner montre que dans l'idéal il faudrait un professeur par élève, ce qui relève de la chimère… Pourtant, l'enseignant pourra accorder plus de temps à certains élèves, pris individuellement, pour les aider à parvenir à surmonter une ou des difficultés.

Pour qu'un apprenant soit prêt à accepter un travail supplémentaire, il faut que ce dernier soit animé d'un désir d'apprendre. A partir de ce moment, une sorte de « contrat pédagogique », pour reprendre l'expression de Meirieu, est passé entre l'enseignant et l'enseigné. En effet, le professeur s'engage de son côté à déployer d'autres stratégies que celles utilisées en classe entière pour atteindre les objectifs édictés par les programmes officiels. L'élève, lui, s'engage à suivre les instructions du professeur et à effectuer les tâches demandées. Un élève qui demande de l'aide, qui tend visiblement une perche pour pouvoir s'en sortir, nécessite un certain accompagnement. Il est du devoir du professeur de remettre l'élève dans le droit chemin en tentant de combler ses lacunes et de rectifier ses erreurs.

Les tâches données par le professeur vont présenter une nouvelle vision des savoirs, peut-être plus motivante et compréhensive pour l'élève. Lorsque je donne du travail individuel, j'essaie de guider l'élève un maximum étant donné que, la plupart du temps, il manque de repères. Pour les plus lents, j'insiste sur la gestion du temps de travail ; il faut absolument qu'ils parviennent à travailler en temps limité. Le problème est qu'ils font souvent un blocage sur ce qu'ils ne connaissent pas et ne pensent pas à se raccrocher en priorité à ce qu'ils maîtrisent, d'où un sentiment de panique qui les conduit, dans bien des cas, à quelques déceptions quant à leur note. Je vais aussi prendre le temps et m'appliquer à reprendre les consignes pour que l'élève prenne conscience de l'importance de ces dernières. En effet, pour moi, « des consignes bien comprises, c'est déjà un quart du travail de fait ».

[16] A. Gartner, Kohler, Riessman, *Des enfants enseignent aux enfants*, Epi (1973), p.25.

Les activités que je propose rentrent dans le cadre de ma progression et visent essentiellement une consolidation des savoirs. C'est un perpétuel retour en arrière qui s'avère cependant essentiel. Les instructions officielles sont d'ailleurs claires à ce sujet, celles-ci insistant particulièrement sur un rebrassage constant des savoirs pour parvenir à une fixation. Il est vrai que les connaissances accumulées ne sont pas forcément maîtrisées par tous les élèves dès les premières manipulations. D'où la nécessité d'organiser un enseignement cyclique qui va prendre en compte les difficultés des programmes mais également les difficultés auxquelles sont directement confrontés les élèves. Ceci demande une grande flexibilité dans la réponse pédagogique de l'enseignant qui devra de temps à autre revenir en détail, si nécessaire, sur quelque chose qui n'a objectivement pas été assimilé. C'est pourquoi, après une évaluation de tout type (formative, sommative, orale, écrite…), je tente de détecter ce qui n'est pas ou plus maîtrisé. En fonction de cela, et selon la nature du problème, j'essaie d'élaborer des activités pour remédier aux lacunes dans l'apprentissage. Si c'est un problème de vocabulaire, j'ai systématiquement recours à l'image[17] qui est plus stimulante et qui marque souvent les esprits : quel élève n'a pas été enchanté devant un grand imagier ? L'illustration aide à fixer le sens d'un mot mais pour ce qui est de « l'image du mot », l'élève devra passer par l'écriture pour se constituer une image mentale de l'orthographe. Le lexique est le domaine qui pâtit le plus du manque de travail personnel. Pour ce qui est de la grammaire, j'utilise souvent des activités qui sont moins ludiques que pour le vocabulaire et plus mécaniques. Des exercices de type transformationnel agrémentés de multiples exemples sont parfois suffisants pour faire mémoriser une structure à l'élève. Par contre, pour que la situation d'emploi de la structure soit claire, je demande à l'élève de s'efforcer de justifier ses choix par une phrase qui va expliciter la situation en français. Par exemple, prenons la distinction entre présent simple et présent plus aspect BE+ING. Dans une activité de discrimination, l'élève devra, en aval de sa réponse, dire ce qui l'a fait penché pour telle forme plutôt que l'autre (l'énonciateur parle de ses habitudes ; on fait un gros plan, un arrêt sur image sur l'action du sujet…) En ce

[17] cf. ANNEXE 5

qui concerne l'expression écrite, aussi minime soit-elle en classe de cinquième, il est vrai qu'elle peut-être perçue comme l'aboutissement du travail d'une séquence, pourtant, elle peut aussi être vue comme le point de départ d'un travail tout aussi important et porteur. En effet, j'ai pris l'habitude de demander aux élèves qui ont eu une note inférieure à la moyenne à la partie expression de corriger leurs erreurs, en s'aidant de leur manuel et de leur classeur en priorité ou d'ouvrages disponibles au Centre de Documentation et d'Information. Cette correction sera relevée et pourra rapporter un voire deux points en plus sur leur copie. Il me paraît normal que l'élève soit récompensé s'il s'est investi dans son travail.

2) Remédier aux problèmes d'ordre sociologique

Les problèmes d'ordre sociologiques sont difficilement contrôlables par l'enseignant qui ne peut pas vraiment influencer l'environnement social dans lequel un élève évolue.

Cependant, afin de mettre tout le monde sur un pied d'égalité, j'essaie d'inciter un maximum ceux qui n'ont pas accès à Internet à aller en priorité au Centre de Documentation et d'Informations pour recueillir les informations nécessaires en vue d'un exposé ou d'une recherche pour un point précis de civilisation. Des centaines d'ouvrages, ainsi que des dictionnaires sont également à la disposition des élèves. De plus, la documentaliste est en mesure de les guider dans leurs recherches et de les éduquer à la culture livresque.

Aussi, j'encourage les élèves qui manquent de méthodes de travail à assister à l'aide au devoirs qui est organisée au collège (L'A.T.P.E. = Aide au Travail Personnel de l'Elève) où des professeurs sont présents pour répondre à leurs attentes et pour les inciter à travailler pendant une heure sans interruption, ce qu'ils ne feraient pas forcément chez eux. Je suis parvenu à détecter les difficultés auxquels certains élèves étaient confrontés lorsqu'ils apprenaient une leçon en étudiant les fiches d'autocorrection mentionnées plus haut. Revenaient alors souvent des problèmes de mémorisation et de « fixation d'attention » lorsque les

élèves regagnaient leur environnement familial. Grâce à ces heures supplémentaires de travail, beaucoup m'ont fait part d'une nette amélioration dans leur manière d'apprendre : « *Ça rentre mieux quand on me fait réciter, quand j'ai quelqu'un qui peut m'aider.* » Les élèves ont la possibilité de revoir leurs méthodes d'apprentissages, l'organisation de leur travail ou certains points du cours mal compris.

Le problème de parents décédés, absents ou non disponibles est récurrent, les élèves se sentant livrés à eux-mêmes lorsqu'ils rentrent à la maison. Ils n'ont alors comme béquilles que des savoirs et des savoir-faire qui restent encore confus dans leur tête. Les devoirs seront alors bâclés pour fuir au plus vite ce grand moment de solitude pendant lequel l'élève va se sentir désarmé. L'aide aux devoirs permettra donc à l'enfant de devenir de plus en plus autonome face aux différentes tâches qu'on pourra lui soumettre à l'avenir.

3) Remédier aux problèmes d'ordre relationnel

Il est nécessaire que le groupe classe fonctionne bien, ou du moins, fonctionne tout court, pour que les élèves puissent entrer correctement en apprentissage. J'ai pris conscience de l'importance de ce problème relationnel lorsque je me suis mêlé à une altercation entre plusieurs élèves de ma classe dans la cours de récréation. Les insultes fusaient et il s'en fallut de peu pour qu'ils n'en viennent aux mains. C'est à ce moment là que je me suis rendu compte qu'il fallait faire quelque chose pour éradiquer les animosités qui pouvaient exister dans la classe et travailler dans une ambiance agréable.

J'en reviens à l'hétérogénéité de mes deux classe de cinquième : certains élèves sont particulièrement dissipés voire agressifs, tandis que d'autres sont très calmes et disciplinés. Ce qui est le plus frappant quand j'observe mes classes, ce sont les inimitiés entre les élèves. Il est possible de noter ainsi un certain nombre de clivages : les filles s'opposent aux garçons, les bons élèves aux moins bons, les calmes aux agités… Il ne faut pas oublier non plus les tensions particulières entre

individualités qui ne s'entendent pas sans que l'on sache vraiment pourquoi. C'est le cas de deux de mes élèves qui apparemment ne peuvent pas discuter sans s'insulter. Aussi, mes jeunes élèves s'adonnent à des jeux très puérils comme donner un coup de pied dans la chaise du copain de devant lorsque j'ai le dos tourné. Un élève calme et sérieux est d'ailleurs venu se plaindre à propos du comportement de son voisin de dernière qui n'arrêtait pas de l'importuner. La répartition des élèves dans la classe s'avère être d'une importance capitale pour éviter les petits incidents de ce genre qui peuvent être à la source d'une mauvaise ambiance de classe. J'ai donc réfléchi longuement pour trouver le meilleur plan de classe possible, ce qui n'a pas été tâche facile car j'ai parfois été contraint de séparer deux élèves qui s'entendaient très bien afin de créer une sorte de « zone tampon » entre d'autres élèves aux profils plus difficiles. Le schéma de l'alternance entre un garçon et une fille peut être une solution mais n'est pas infaillible. Je l'ai expérimenté en début d'année scolaire lorsque je me suis aperçu que cette disposition avait créé plus qu'une affinité entre deux élèves de la classe… Cette relation n'a cependant pas duré éternellement et j'ai dû séparer les deux jeunes adolescents car ils s'étaient visiblement quittés en mauvais termes…

J'ai choisi très tôt de placer moi-même les élèves dans la classe et le bilan en est plutôt positif sur l'ambiance, même si des petits groupes complices se sont à nouveau créés, d'où quelques problèmes d'inattention et de bavardages. Toutefois, quelques éléments restent problématiques. Tout d'abord, la salle dont je dispose est très petite et les élèves nombreux (27) et il est difficile dans ces conditions de changer régulièrement les élèves de place comme je le voudrais, afin de faire progresser les échanges entre eux. Les tables individuelles forment des rangées de trois, ce qui n'est pas propice au travail de groupe (« pairwork » en particulier). Néanmoins, je n'hésite pas, quand des tensions entre les élèves s'installent, à opérer quelques réajustements et à revoir ponctuellement le placement de certains.

Les problèmes de mauvaise ambiance dans la classe étant pour certains dus au clivage entre bons et moins bons élèves, je m'attache aussi à valoriser tous les élèves. Je mets ainsi en avant les qualités de chacun, dans le travail comme

dans l'attitude. C'est dans cette optique notamment que je prépare les remises de copies et les appréciations qui les accompagnent. À l'écrit, je rédige de longues remarques sur les devoirs rendus par les élèves en essayant de préciser les points forts comme les points faibles. À l'oral, sans oublier les bons élèves, je reconnais devant la classe que tel élève en difficulté ou agité a fait du bon travail. C'est le cas pour les élèves dyslexiques de mes classes qui doivent être félicités ne serait-ce que lorsqu'ils répètent un énoncé. Entre alors en jeu une pédagogie de l'encouragement qui va permettre de placer l'élève dans une position de réussite, ce qui l'entraînera dans bien des cas (pour ne pas généraliser) à poursuivre ses efforts.

De plus, de manière générale, j'essaie de donner la parole à tous. J'ai établi un système de points pour juger de la participation orale, ce qui semble motiver beaucoup les élèves ; un peu trop parfois puisque certains se plaignent d'être moins interrogés que d'autres… Par ailleurs, j'insiste sur le fait que les élèves s'écoutent parler afin de ne pas briser la chaîne de la communication. Ceci est primordial pour que le groupe classe garde une bonne cohésion. Pour ce faire, je ponctue le cours de récapitulations intermédiaires (« recaps ») qui ont pour buts de remobiliser ce qui vient d'être dit. Les apprenants doivent rester attentifs s'ils veulent gagner des points de participation (une « recap » étant largement récompensée, jusqu'à dix points contre un à trois points pour une intervention autre) ; sinon, s'il s'avère que l'élève n'a pas suivi, il se voit retirer jusqu'à quatre points. Bien sûr, ce barème de points accordés ou retirés demeure purement subjectif mais il semble avoir un certain impact, les élèves étant davantage stimulés. Ils considèrent cela comme un jeu et se sentent poussés à participer. De la même façon, pour que le message d'un élève soit entendu, lorsque ce dernier fait une Prise Parole en Continu (PPC) par exemple, je demande la collaboration de toute la classe pour détecter d'éventuelles erreurs. Les élèves sont amenés à répertorier ces erreurs dans un tableau[18], en relevant ce qui est négatif mais aussi positif dans la « prestation » de leur camarade. L'écoute s'en trouve alors renforcée et les élèves se sentent plus impliqués.

[18] cf. ANNEXE 6

Aussi, j'ai essayé d'instaurer, dès le début de l'année, un climat de confiance propice à l'échange et à l'expression. J'accorde beaucoup d'importance à l'accueil des élèves dès lors qu'ils entrent dans la salle de classe. Un sourire, un regard franc à chaque élève lorsqu'ils passent devant mon bureau, les mettent déjà à l'aise et dans l'ambiance. Certains aiment plaisanter et me disent systématiquement « Good evening ou Good night » alors que le cours a lieu en début de matinée… C'est une bonne entrée en matière car cela permet à d'autres élèves de rebondir sur ce qui est dit : la communication est alors engagée.

Le cours d'anglais doit être conçu comme un véritable atelier (« workshop ») dans lequel on manipule la langue, expérimente diverses possibilités. C'est un travail collectif pendant lequel on met en commun les suggestions, on cherche à résoudre ensemble les difficultés, à améliorer les énoncés, chacun apportant sa contribution. Les élèves doivent apprendre à s'écouter, à se respecter et à travailler ensemble. On s'aperçoit alors qu'une bonne ambiance de classe et de bonnes relations entre élèves sont des choses que l'enseignant doit se forcer d'entretenir.

IV. LES LIMITES DE LA REMEDIATION

1) Fiches bilan ou d'autocorrection

Les fiches bilan des élèves qui suivent une évaluation sont d'une très grande aide pour réajuster mon enseignement aux besoins des apprenants et pour assurer un rebrassage suffisant des connaissances pour arriver à une réelle conceptualisation. Cependant, du côté des élèves, il ne suffit pas de mettre le doigt sur un problème et puis l'oublier aussitôt. Certains ont avoué qu'ils n'apprenaient pas toujours leur leçon. C'est déjà une bonne chose de l'avouer mais faut-il encore que l'élève y mette du sien pour remédier à ce problème. Malgré des vérifications constantes pour voir si l'élève fait bien ses devoirs et apprends bien sa leçon, ce dernier peut rapidement baisser les bras, semblant se complaire dans l'échec lors d'interrogations orales ou écrites : le poids de la note ne lui fait pas peur et, de toutes façons, ce manque de travail qui le caractérise fait partie de son personnage, c'est une chose que l'élève a l'air de cultiver. L'adolescence est une période où l'on se cherche et quelque-uns de mes élèves semblent s'être engagés dans des voies sans issues. Malgré tous les efforts que je déploie pour les remettre dans le droit chemin, certains élèves en difficulté scolaire auraient besoin d'un suivi psychologique et d'une aide aux devoirs systématique pour parvenir à leur redonner goût au savoir.

2) Le tutorat

Les limites du tutorat ne se situent pas qu'au niveau des compétences des tuteurs et des savoirs. Les tuteurs doivent être capables de prendre de la distance par rapport à leurs apprentissages et à l'acquisition de leurs savoirs et de leurs savoir-faire. Ils ne devront pas imposer leur points de vue au tuteuré, en se contentant de leur souffler une réponse, aussi évidente soit-elle. Ceci ne serait d'aucune utilité puisqu'une réponse n'est que le fruit d'un processus cognitif qui

semble être bien plus intéressant à analyser qu'une réponse brute qui tombe sous le sens. C'est donc un travail sur soi, une introspection que l'on demande à l'élève-tuteur qui va essayer d'expliquer, avec ses propres mots, son raisonnement et ses différents choix.

Aussi, la « proximité affective » entre deux élèves peut devenir un inconvénient, du fait que le relationnel peut l'emporter sur l'apprentissage cognitif qui ne devient plus qu'accessoire. C'est un débordement qui est difficilement contrôlable et relativement fréquent si on prend en compte le jeune âge de mes élèves et leurs centres d'intérêts qui sont la plupart du temps à cent lieues du monde scolaire. C'est ce qui est arrivé pour deux de mes élèves. Ces deux filles sont très proches l'une de l'autre et se disent être les meilleures amies du monde, mais lorsqu'il s'agit de travail, apparemment, il n'y a rien à faire pour qu'elles s'entendent. Une des deux est nettement en difficulté par rapport à l'autre et pourtant, elle s'est aperçue qu'elle ne supportait pas de travailler avec son amie. Elles sont venues me voir à la fin d'un cours et m'ont révélé leur incompatibilité lorsqu'il s'agissait de travailler ensemble. Elles l'ignoraient totalement auparavant et ont préféré arrêter là l'expérience pour ne pas briser leur amitié. Chacune a retrouvé une partenaire de travail parmi les élèves de la classe mais je ne sais pas encore si ces nouvelles alliances sont plus concluantes…

Un autre risque du tutorat est la dépendance. En effet, si l'élève est « trop tuteuré », il risque d'être privé de sa phase de tâtonnement et de découverte par soi-même qui est nécessaire à la construction d'un savoir autonome, réutilisable. C'est le cas d'une élève dyslexique qui ne fait que compter sur « sa tutrice » et en oublie parfois de suivre le cours sous prétexte qu'elle pourra tout revoir avec sa camarade plus tard. Il fallait alors recadrer un minimum la situation et remettre quelques petites choses au clair en ce qui concerne le système de tutorat. J'ai dû rappeler que cela constituait une aide supplémentaire qui ne remplaçait en aucun cas le cours proprement dit. J'ai été amené à séparer l'élève qui était devenue en quelque sorte « dépendante » de sa tutrice (elles étaient assises l'une à côté de l'autre) afin que la tuteurée puisse retrouver une certaine part d'autonomie pendant

les cours – celle-ci passait son temps à recopier ce que sa tutrice avait pris en note et ne prêtait même plus attention à ce que je disais ou écrivais au tableau.

3) L'individualisation:

Un de mes élèves, en très grande difficulté, m'a avoué qu'il pouvait travailler, s'il le désirait… Il se vit donc moins en mauvais-élève qu'en « paresseux », mettant en cause non pas ses capacités intellectuelles, mais son manque de courage à travailler. Mais quelle est la signification de cette paresse dont il s'accuse et qui pourrait être une sorte de défense lui permettant de rendre ses notes médiocres supportables ? Se dire « fainéant » ne le fait pas culpabiliser et lui permet d'assumer la situation voire même d'en être fier. Cet élève veut donner l'impression qu'il a la situation en main et pourtant, selon les dires de sa mère, il souffre énormément de ses mauvais résultats, ce qui se traduit par des éruptions de boutons. Mais, ne serait-ce pas dû à l'acné juvénile qui touche tant d'adolescents ? En tout cas, la mère de cet élève a aussi cherché à trouver des circonstances atténuantes pour tenter de justifier certains comportements de son fils. Apparemment, elle peine à le contrôler et cède à tous ces caprices. Elle est même allée jusqu'à dire qu'elle ne pouvait pas obliger son petit protégé à assister à des heures de retenue s'il ne le souhaitait pas…

Toutes les conversations que j'ai pu avoir avec cet élève en fin de cours n'ont généré que de très légères améliorations dans le comportement en classe ; ce qui est déjà une victoire en soi. Mais une aide individualisée se révèlerait inutile puisque l'apprenant n'éprouve aucun désir d'apprendre et n'est pas prêt à faire d'efforts. La remédiation est alors réduite à un minimum, faute d'un antidote miracle.

CONCLUSION

La remédiation ayant constitué un souci majeur au début de ma pratique, il m'a semblé intéressant de me pencher sur ce qui me paraissait et me paraît toujours difficile à mettre en oeuvre. J'ai noté de nombreuses améliorations dans les relations entre élèves. Certains parents d'élèves m'ont d'ailleurs fait part de leur soulagement à la vue de la motivation retrouvée de leurs enfants, qui se rendaient au collège avec une certaine appréhension en début d'année. En ce qui concerne l'aide individualisée, celle-ci s'est montrée plutôt efficace : certains élèves ont vu leurs résultats augmenter sensiblement tandis que deux autres sont parvenus à passer de six à treize de moyenne. Cette amélioration notable n'est pas seulement le fruit d'une aide individualisée mais aussi d'une prise de conscience du côté des élèves qui ont mis de la bonne volonté dans leur travail et qui n'ont pas refusé d'exécuter les activités de consolidation. Il faut aussi préciser que les différentes mesures de remédiation peuvent se combiner : le tutorat a joué un rôle complémentaire à l'aide individualisée, celui-ci ayant permis de verbaliser certaines difficultés. En effet, une grande majorité d'élèves tuteurés ont apprécié l'aide que l'on – tuteur, enseignant, documentaliste – a pu leur proposer. Ces élèves ont été amenés à travailler beaucoup plus en anglais, en matière de temps et d'efficacité, qu'au trimestre précédent ; ce qui ne peut être que bénéfique pour leur apprentissage. Ces résultats sont encourageants mais encore faut-il que le rythme de travail, la motivation des tuteurs et des tuteurés ne faiblissent pas.

Dans le cadre du tutorat, par exemple, l'hétérogénéité du groupe classe peut être utilisée pour favoriser la remédiation. Cependant, dans l'idéal, pour ne pas avoir à recourir à des activités de remédiations post-enseignement, le professeur devrait parvenir à différencier sa pédagogie suffisamment pour que chaque élève s'y retrouve et puisse atteindre les mêmes objectifs par le biais de « voies d'apprentissages » différentes. Mais, si les effectifs des classes et les profils d'élèves bien distincts sont pris en compte, il paraît difficile de différencier systématiquement sa pédagogie pour répondre aux attentes de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

- D. BAILLY, *Les mots de la didactique des langues*, Ophrys, Paris, 1998
- DODGE C. MARTINA C., *L'anglais à l'école et au collège*, Editions Belin, 1989
- A. de la GARANDERIE, *les profils pédagogiques*, Le Centurion, Paris, 1980
- A. GARTNER, KOHLER, RIESSMAN, *Des enfants enseignent aux enfants*, Epi, 1973
- Jean-Marie GILLIG, *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*, Hachette Education, 2001
- Jacques MARCELIN, *L'élève au centre de l'apprentissage, évolution des pratiques de classe en collège et lycée.* Démarches Innovantes, CRDP de Bourgogne, 1999.
- Kathleen JULIE, *Enseigner l'anglais*, Hachette Education, Paris, 1995
- Philippe MEIRIEU, *L'école, mode d'emploi*, ESF Editeur, 1985

WEBLIOGRAPHIE

- http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_habib/entree.html
- http://www.freinet.org/pef/fr/ped-mait.htm
- www.webencyclo.com

ANNEXES

ANNEXE 1

FICHE BILAN : Sur quoi dois-je travailler pour m'améliorer en anglais?

Nom / Prénom:

Date :	Contrôle (intitulé) :	Note :

	OUI NON	*VOS COMMENTAIRES*
Je n'ai pas été assez attentif en cours		
Je ne maîtrise pas bien le cours (dire pourquoi : manque de travail , manque de temps…)		
Je n'ai pas compris un point précis dans le cours et pourquoi ?		
Je ne sais pas appliquer mes connaissances		
J'ai eu des problèmes de mémorisation lorsque j'ai appris ma leçon		
J'ai fait des erreurs d'orthographe (étourderie) et ma copie n'est pas soignée		
Je n'ai pas relu ma copie et pourtant j'avais fini bien avant		

CE QU'IL FAUDRA FAIRE POUR QUE JE M'AMELIORE

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ANNEXE 2

MÉTHODOLOGIE

Comment apprendre une leçon

À faire obligatoirement avant les exercices et après chaque cours

1. **Relire** le texte que l'on est en train d'étudier ou le cours que l'on a marqué sur le cahier. Le texte ou la leçon doivent être lus à **haute voix** en veillant à la prononciation, à l'accentuation, à l'intonation et à la ponctuation.

2. **Chercher dans le dictionnaire** tous les mots inconnus.

3. Fermer le livre ou le cahier et **s'entraîner à reconstituer l'histoire** ou à retrouver l'idée principale par oral et par écrit en français au début si vous n'y arrivez pas puis en anglais en essayant de réutiliser les mots nouveaux et les nouvelles expressions.

4. **Apprendre par cœur la leçon du cahier.** Sur le cahier, on trouve :
   - Les mots nouveaux, qui doivent être sus parfaitement, appris et révisés tous les jours.
   - Les explications et les exemples de grammaire, qui doivent être **appris par cœur** également.
   - Les mots inconnus sont à rechercher dans le lexique, le livre de vocabulaire ou le dictionnaire.

   En relisant votre cours, **surlignez, soulignez et encadrez les points importants**. Utilisez ce guide pour les problèmes de grammaire et vérifier vos nouvelles connaissances.

5. **N'attendez pas le dernier moment pour apprendre votre leçon**, car vous ne vous en rappellerez plus à long terme. Apprenez la le plus tôt possible, le soir même. Vous réviserez les jours suivants et la veille s'il le faut.

6. **N'attendez pas le dernier moment pour réviser.** Apprendre et réviser sont deux choses différentes. Vous ne pouvez réviser qu'après avoir appris. Une fois apprise, **une leçon doit être révisée régulièrement sinon elle s'oublie**. Apprenez et révisez chaque soir quelques mots de vocabulaire, gardez les révisions plus importantes pour le week end, sauf en cas de contrôle bien entendu.

7. **Avant un contrôle** :

   Relisez votre cours.
   - Assurez-vous que vous n'avez pas oublié le vocabulaire, les structures, les éléments culturels...
   - Refaites les exercices faits en classe, ne serait-ce qu'à l'oral, et vérifiez vos réponses auprès de la correction. **Refaites également les tests de vocabulaire ou contrôles de grammaire** précédents. Si vous constatez des lacunes, révisez les domaines correspondants.
   - Demandez des précisions à votre professeur mais n'attendez pas le jour du contrôle.

   Entraînez-vous avec un camarade et portez vos efforts sur les exercices les plus durs.

8. Certains ont une **mémoire auditive** et d'autres plutôt **visuelle**. Certains ont parfois les deux, alors mettez toutes les chances de votre côté, deux précautions valent mieux qu'une, révisez à l'oral **(à haute voix et non pas dans la tête)** et par écrit ! **Jouez au professeur** avec un copain ou un membre de votre famille. Si vous n'êtes pas capable d'expliquer une leçon ou si votre interlocuteur ne comprend vraiment rien, c'est que vous ne l'avez pas comprise ou mal comprise ; donc il faut la retravailler de nouveau.

ANNEXE 3

VS.

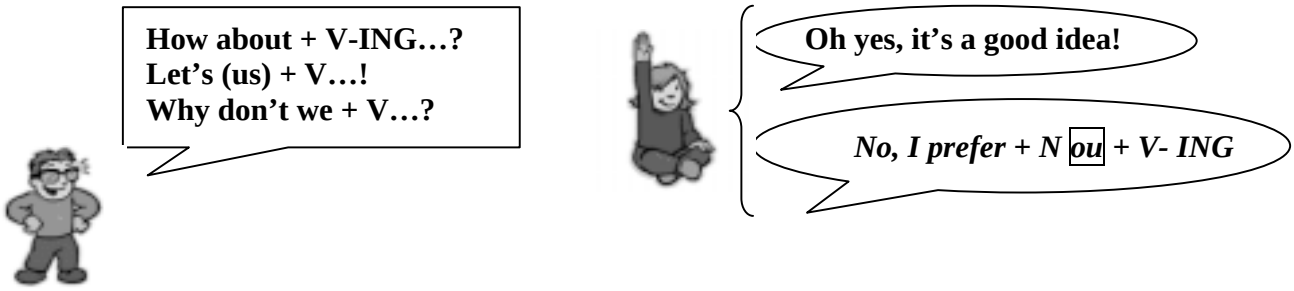
Exercice de manipulation des structures (comparatif de supériorité essentiellement)

Did you watch the NRJ Music Awards? (TV programme with international singers)

Imagine you are part of the Jury of the NRJ Music Awards. Who do you prefer between Jennifer Lopez and Britney Spears? Give reasons. (use adjectives such as pretty, beautiful, good, gifted, bad, famous, young, old, friendly, proud)

ANNEXE 4

Exercise to manipulate the three different structures expressing suggestion.



1) Imagine you want to go to England. Choose a means of transport and make a suggestion to your friend.

Ferry
Eurostar (use *take*)
Plane

2) Imagine you are in a restaurant. Choose something on the menu and make a suggestion to your friend.

Pizza
Hamburger and French fries (use *have*)
Steak and vegetables

3) Imagine you are in a pub. Choose a drink and make a suggestion to your friend.

Coke
Orange juice (use *have*)
Apple juice
Lemonade

4) Imagine you are in a sports shop. Choose something in the shop and make a suggestion to your friend.

Trainers
A swimming suit (use *buy*)

A track suit

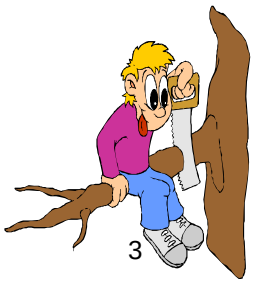
5) Imagine you are in a travel agency (une agence de voyages). Choose a destination and make a suggestion to your friend.

Spain
The United States (use *go*)
Australia

ANNEXE 5 PERSONALITY ADJECTIVES

Match the different images and translations with the right adjective(s)

1

2 ARROGANT 

3

4

5 AMBITIEUX 6

7 HONNÊTE/SINCÈRE 8

9

10 POLI(E) 11

12 EGOÏSTE 13

14 JALOUX(-SE) 15

16 DETERMINE 17

18

19 MECHANT

messy (n°)	jealous (n°)	superstitious (n°)	punctual (n°)	talkative/chatty (n°)	
arrogant (n°)	determined (n°)	helpful (n°)	sincere/honest (n°)	nasty (n°)	
stupid (n°)	shy/timid (n°)	ambitious (n°)	well-behaved /polite (n°)		
adventurous (n°)	selfish (n°)	funny/humorous (n°)	greedy (n°)		
tidy (n°)					

ANNEXE 6

LISTENING SHEET

NAME	PRONUNCIATION	GRAMMAR	VOCABULARY / COMMUNICATION		ORDER AND CONTENT	
			+	-	+	-

TOOL BOX

He said… , he should say…

He/she made a grammar mistake = Il/elle a fait une faute de grammaire.

His/her vocabulary was rich = Son vocabulaire était riche.

He spoke loud enough = il a parlé assez fort.

He didn't speak loud enough = il n'a pas parlé assez fort.

He/she was too slow = Il/elle était trop lent(e)

He/she spoke too quickly = Il/elle a parlé trop rapidement.

The content was good and organized = le contenu était bon et en ordre.

The content was not very good = Le contenu était moyen.

LA REMEDIATION FACE A L'HETEROGENEITE

RESUME : La réflexion sur la remédiation qui fait suite à une évaluation formative amène à s'interroger sur les processus d'apprentissage des élèves. Le professeur doit alors tenter de s'approprier les opérations mentales de l'apprenant et de décortiquer les raisons de l'erreur. La remédiation pourra prendre diverses formes et impliquera la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique propre à un élève ou à un groupe d'élèves présentant une difficulté similaire.

mot clé 1: remédiation
mot clé 2: hétérogénéité
mot clé 3: difficulté(s)
mot clé 4: évaluation (formative)

COLLEGE JEAN-ROSTAND (21800 QUETIGNY)

CLASSES PRISES EN CHARGE : 2 CLASSES DE CINQUIEME